

Aparecida Perez/Gilberto Fraga de Melo/Bernd Fichtner

Brasilien – ein Land mit Zukunft (?). Bildungssystem und alternative Bildungspraktiken

Brasilien wird aus einer europäischen Perspektive als “Schwellenland” mit gegensätzlichen und widersprüchlichen Facetten beschrieben. Es zählt zu den zehn größten Industrienationen der Welt und zu den führenden Ländern der Produktion und des Exports von Agrarprodukten mit einem Weltmonopol in der Produktion von Baumwolle und Ethanol. Zugleich gehören soziale Ungleichheit, Armut und Kriminalität zu bedrückendsten Charakteristika des Alltags für die Mehrheit der Bevölkerung. In diesem widersprüchlichen Kontext Brasilien treffen wir auf ein Bildungssystem mit großen Problemen.

Im Folgenden beschreiben wir in einem ersten Schritt dieses Bildungssystem in seiner formalen Struktur und gehen kurz auf ungelöste Probleme, gravierende Defizite, den dramatischen “Bildungsnotstand” und den gesellschaftlichen Kontext ein, der hinter dieser formalen Struktur des Bildungssystems deutlich wird. In einem zweiten Schritt versuchen wir eine alternative Perspektive auf diese Wirklichkeit vorzustellen – alternativ zum traditionell europäischen Blick auf ein sogenanntes “Schwellenland”. Diese Perspektive wurde durch das literarische Werk Euclides da Cunha (1866-1909) und seine kritische Analyse der brasilianischen Kultur entscheidend beeinflusst. Abschließend stellen wir in dieser Perspektive alternative Bildungspraktiken vor, die wir für einzigartig auf der Welt halten.

1. Das brasilianische Bildungssystem – eine Skizze

Rechtsgrundlage des brasilianischen Bildungssystems sind die Gesetze Nr. 9.394 von 1996 und Nr. 3.675 von 2004. Durch diese Gesetze werden die Grundzüge und Richtlinien für den Bildungsbereich festgelegt. Auf ihrer Grundlage trifft der Brasilianische Bildungsrat (*Conselho Nacional de Educação* – CNE) seine Entscheidungen.

Die Schulbildung umfasst die Grundbildung (*educação básica*), die aus vorschulischer Betreuung und Unterricht (bis zum sechsten Lebensjahr), dem schulischen Primar- und Sekundarbereich (*ensino fundamental* und *ensino médio*, 1.-8. bzw. 9.-11. Klasse) besteht und der Hochschulbildung

(*educação superior*), die sich aus dem ersten akademischen Abschluss (*graduação*, durchschnittlich fünf Jahre) und einer anschließenden möglichen Postgraduierung (*pós-graduação*) zusammensetzt, die mit dem Master (*mestrado*, nach ungefähr zwei Jahren) oder der Promotion (*doutorado*, ca. vier Jahre nach dem Masterabschluss) endet.

Das brasilianische Bildungssystem ist durch Dezentralisierung gekennzeichnet und die Bildungseinrichtungen verfügen formal per Gesetz über organisatorische Entscheidungsfreiheit. Die Zentralregierung, die Bundesstaaten und die Städte und Gemeinden sind dazu verpflichtet, ihre entsprechenden Bildungssysteme untereinander abzustimmen. Die Bundesstaaten sind über ihre Bildungsministerien (*Secretarias de Educação*) für Organisation und Unterrichtsangebot im Primar- und Sekundarbereich zuständig. Die Städte und Gemeinden sind für die vorschulische Betreuung und den vorschulischen Unterricht in Kinderkrippen, Kindergärten und Vorschulen verantwortlich und sorgen vorrangig für die Absicherung des schulischen Primarbereichs. Die Zentralregierung ist für die Koordinierung der nationalen Bildungspolitik zuständig und stellt das Bindeglied zwischen den unterschiedlichen Ebenen und Systemen dar. Sie hat normative Aufgaben, ist für die Mittelverteilung zuständig und wirkt ergänzend zu den anderen Ebenen.

Die Realität hinter dieser formalen Struktur sieht jedoch anders aus. In aktuellen wissenschaftlichen Studien wird dieses System mit Adjektiven wie "besorgniserregend", "problembelastet" und "desolat" charakterisiert (Schäfer 2004; Pfeiffer 2005; Schrader 1994). Selbst die brasilianische Botschaft in Deutschland spricht auf ihrer aktuellen Homepage in Bezug auf das Bildungssystem von einem "Bildungsnotstand".

Das Bildungsrahmengesetz sieht zwar eine Dezentralisierung als Verteilung der Verantwortlichkeiten zwischen dem Bund, den Bundesländern und den Städten und Gemeinden vor, zwei Faktoren verunmöglichen jedoch geradezu diese Dezentralisierung. Zum einen hat die Bundesregierung eine absolute Dominanz in allen politischen Entscheidung in Bezug auf das Bildungssystem. Zum anderen gibt es in der Regel eine ausgeprägte Schwäche der Bundesländer sowie der Städte und Gemeinden im Blick auf eigene bildungspolitische Programme. Die Städte und Gemeinden mit einem schwachen Finanzhaushalt haben die schlechtesten Indikatoren in Bildung und Erziehung.

Trotz Schulpflicht besuchen 90% der Kinder auf dem Lande weniger als vier Jahre die Schule; in den *Favelas* der Großstädte macht ein relativ hoher Prozentsatz keinen Schulabschluss. Diese Kinder und Jugendlichen müssen

die Schulbildung abbrechen, um zum Lebensunterhalt ihrer Familien beizutragen. Mithilfe des Zehnjahresplans zur Bildung für alle (1993-2003), der von der UNESCO unterstützt wird, sollte die Analphabetenquote erheblich gesenkt werden. Anfang der neunziger Jahre betrug die Analphabetenquote der Bevölkerung 19%. Die Verfassung garantiert den Zugang zu Bildung auch über das 14. Lebensjahr hinaus. Die Umsetzung des UNESCO-Programms "Bildung für Alle" ("educação para todos") zeigt erste Erfolge. Im ersten Zehnjahresplan (1993-2003), der auf das Jahr 2012 verlängert wurde, betrug im Jahr 1997 die Analphabetenquote der Jugendlichen bis 24 Jahre 8%; sie konnte im Jahre 2006 auf 2,4% reduziert werden. Aber nach wie vor treffen wir auf die höchste Analphabetenquote in den nördlichen und nordwestlichen Regionen (Weiselfisz 2006).

Die Situation der staatlichen Schulen wird als insgesamt schlecht beurteilt. Die hohen Quoten der Schulverweigerer und Wiederholer zeigen, dass sich in der Qualität des Unterrichts in den letzten Jahren wenig geändert hat. (Brasil 2005) Unmotivierte Schüler, ungenügend ausgebildete und schlecht bezahlte Lehrer, eine miserable Ausstattung der Schulen sind ernste Symptome eines "Bildungsnotstandes". Der Schulbesuch selbst scheitert oft an der Armut vieler *Favela*- und Landbewohner. Schulgeldpflichtige teure Privatschulen werden von Kindern der Mittel- und Oberschicht besucht.

Eine geringe Bedeutung nehmen im brasilianischen Bildungssystem die Berufs- und Erwachsenenbildung ein. Die praktische Aus- und Weiterbildung erfolgt in Betrieben oder in Zusammenarbeit mit den Ausbildungsinstitutionen der Industrie (SENAI – *Serviço Nacional da Indústria*) oder des Handels (SENAC – *Serviço Nacional do Comércio*).

Untersuchungen aus dem Jahre 2006, veröffentlicht vom brasilianischen Bildungsministerium (Brasil 2006), zeigen deutlich, dass sich das Bildungswesen trotz einiger Erfolge (Verringerung der Alphabetisierungsquote, bessere Einschulungsarten, Universalisierung des Grundschulunterrichts) insgesamt verschlechtert. Die geringe Qualität der Schulbildung in öffentlichen Schulen wird durch internationale wissenschaftliche Evaluierung der Unterrichtsergebnisse bestätigt. In den PISA-Studien erscheint Brasilien in allen Fächern auf einem der letzten Plätze. Nach Ansicht von Präsident Lula da Silva gehört das brasilianische Bildungssystem zu den "schlechtesten der Welt". Diese Ansicht äußerte er bei der Vorstellung des neuen "Plans für die Entwicklung des Bildungswesens" ("Plano de Desenvolvimento da Educação" – PDE) am 24. April 2004 (Fontoura 2007).

Ursachen und Hintergründe dieser Realität kann man präzise benennen. Brasilien ist ein "Schwellenland". Es hat gegenwärtig eine Bevölkerung von ungefähr 196 Mio. Einwohnern (Deutschland ca. 83 Mio.). Das Bildungsbudget (2004) ist etwa so groß wie das deutsche. In Brasilien teilt sich diese Summe auf eine mehr als doppelt so große und wesentlich jüngere Bevölkerung auf. Einige Momentaufnahmen: 28,2% sind unter 15 Jahre alt, 65,8% sind 15-64 Jahre alt und nur 6% über 65 (Stand 2004). 83,3% der Bevölkerung lebten 2004 in urbanen Agglomerationen, die sich durch rasantes Wachstum und eine unkontrollierte Entwicklung auszeichnen. (Brasil 2008; Brito 2006: 221-236) Historischer Hintergrund ist der Prozess der Industrialisierung und die durch sie bedingte Landflucht und Verstädterung.

Nur etwa ein Drittel der Bevölkerung nimmt am Wirtschaftskreislauf teil, der größte Teil ist in der sogenannten Schattenwirtschaft tätig oder lebt am Rande des Existenzminimums in extremer Armut (Pochmann 2008; 2009). Brasilien ist ein Land, in dem die Gegensätze zwischen Armut und Reichtum hart und brutal aufeinandertreffen.

Den Hintergrund des Bildungssystems bildeten und bilden Industrialisierung und Urbanisierung als Folge der Landflucht. Diese Prozesse verlaufen bis heute in Brasilien wildwüchsig. Wir wissen aus unserer europäischen Geschichte, dass Urbanisierung und Industrialisierung komplementäre Prozesse sind. Brasilien zeigt jedoch, dass diese Komplementarität nicht linear verläuft und in einem Prozess von ca. 50 Jahren eine völlig andere Logik aufweist als in Europa.

1940 betrug der Anteil der städtischen Bevölkerung 31,24% und der Landbevölkerung 68,76%. Für 1980 belegen die statistischen Daten eine radikale Umkehrung: 69,27% städtische Bevölkerung und 30,73% Landbevölkerung. 2006 betrug der Anteil der Landbevölkerung nur noch wenig mehr als 10%. Diese Landflucht hat eine dramatische Konsequenz: In zwölf städtischen Ballungszentren treffen wir auf ein Drittel der gesamten brasilianischen Bevölkerung: Belém, Belo Horizonte, Brasília, Campinas, Curitiba, Fortaleza, Goiânia, Porto Alegre, Recife, Salvador, Rio de Janeiro und São Paulo. Die Ballungszentren São Paulo (17,8 Mio.) und Rio de Janeiro (10,8 Mio.) konzentrieren annähernd 15% der Bevölkerung Brasiliens. Milton Santos hat diese Entwicklung detailliert als "chaotische Urbanisierung" beschrieben (Santos 1996: 15).

2. Ein anderer Blick auf die brasilianische Wirklichkeit – Euclides da Cunha

Brasilien hat in seiner Geschichte durch einen nicht endenden Zustrom von “Zuwanderern” – zum Teil als Arbeits-Sklaven aus Afrika, zum Teil als Arbeits-Migranten aus allen Teilen der Welt – sowie durch deren ethnische Vermischung eine Entwicklung vollzogen, die aus der europäischen Perspektive als ein “Überspringen” von Phasen der Menschheitsgeschichte erscheint. Deshalb sind die Zivilisationsmodelle, die nach Brasilien importiert wurden und mit denen es sich zum Teil auch selbst identifizierte, der Wirklichkeit des Landes immer äußerlich geblieben.

Unsere Skizze des brasilianischen Bildungssystems beruht auf wissenschaftlichen Analysen von Fakten. Stellt sie damit eine europäische Perspektive auf ein “Schwellenland” dar? Gibt es Alternativen zu der scheinbaren Selbstverständlichkeit dieser Perspektive auf die brasilianische Wirklichkeit und ihre Geschichte? Ist die unserem europäischen Denken sehr vertraut gewordene Polarität von “Erster” und “Dritter” Welt, von “Zentrum – Peripherie” geeignet, eine brasilianische gesellschaftliche Wirklichkeit wie das Bildungssystem angemessen zu begreifen und zu verstehen? Es dürfte eines der Kennzeichen eurozentrischen Selbstbewusstseins sein, jene, die zu den Rändern – also zur Peripherie – gehören oder als solche wahrgenommen werden, als Minderheiten zu sehen. Mit einer provozierenden Radikalität hat vor über 100 Jahren der brasilianische Ingenieur, Gelegenheits-Journalist, Offizier und Schriftsteller Euclides da Cunha die Relation von “Zentrum und Peripherie”, die Relation von “Wir und die Andern als Problem der Moderne thematisiert – und zwar in seinem Werk *Krieg im Sertão* (dt. 1994), das in einer Mischung von wissenschaftlicher Studie, Tagebuch, Bericht und kulturkritischem Essay bereits für jene Epoche die negative Dialektik von Modernisierung thematisierte. Canudos, ein rebellischer Ort im Sertão, in dem sich mehr als 20.000 Menschen unter Führung des charismatischen Predigers Antonio Conselheiro angesiedelt hatten, wird in vier Feldzügen des modern ausgerüsteten brasilianischen Heeres vollständig zerstört, wobei fast alle Einwohner den Tod finden.

Das Buch dokumentiert den dramatischen Konflikt im Autor selbst, die Menschen von Canudos zu respektieren, von ihnen zu lernen und schließlich zu verstehen, was ihnen geschah. Eine Einfühlung in die Besiegten bestimmt die gesamte Darstellung und macht in dem literarischen Dokument deutlich, dass das Gedächtnis der Besiegten sensibler, genauer und komplexer ist als das der Sieger.

Euclides da Cunha hinterfragt die Glücksversprechen und unterstreicht die barbarische Gefährlichkeit der Zivilisation; er geht auf die Geschichte politischer, gesellschaftlicher und kultureller Entwicklungen ein, die auseinander driften und sich dennoch gegenseitig bedingen. Er deckt Zivilisationsbrüche und Umbrüche im Kontext der Moderne auf, deren gesellschaftliche Prozesse vor allem in der Beziehung von "Zentrum" und "Peripherie" radikal neu gesehen werden.

Immer dann, wenn "zivilisatorische Errungenschaften" von einer "erleuchteten Spitze", die sich als Sachwalter und Definitionsmacht von "Kultur", von "Fortschritt", von "Zivilisation", von "Mündigkeit" und "Bildung" versteht, hinab zur einfachen Frau und zum einfachen Mann, zum Volk sickern sollten, endeten solche Vorhaben wie das Jesuitenprojekt der "Missões" vor 300 Jahren in tragischen Zusammenbrüchen oder sie erzeugten Widersprüche, die die Wirklichkeit Brasiliens bis heute zutiefst bestimmen.

3. Alternative Bildungspraktiken in Brasilien

Auf zwei Projekte, in denen die Zivilisationskritik von Euclides da Cunha auf die Gegenwart übertragen wird und die versuchen, eine "Modernisierung" nicht von außen aufzuoktroyieren, sondern von innen heraus zu verwirklichen, möchten wir im nächsten Schritt genauer eingehen. Sie thematisieren den Zusammenhang von Zentrum und Peripherie am Beispiel zweier sehr unterschiedlicher Metropolen. Es handelt sich um Bildungsprojekte in den Metropolen São Paulo und Porto Alegre, die exemplarischen Charakter haben. Diese Projekte haben keinen karitativen bzw. im traditionellen Sinn "sozialpädagogischen" Charakter des Helfens, des Unterstützens Armer und Notleidender. Es sind Bildungspraktiken, die im Kontext von Marginalisierten zeigen, inwiefern hier radikal Neues entstehen kann.

3.1 Das Beispiel der "Schulen des Citoyen" ("*Escola Cidadã*") in Porto Alegre

Porto Alegre, Hauptstadt des Bundesstaates Rio Grande do Sul in Südbrasilien, hat 1,3 Mio. Einwohner, wobei das gesamte Gebiet der Groß-Metropole über 3 Mio. Einwohner zählt. Zur Zeit gibt es in dieser Metropole mehr als 250 *Favelas* mit ungefähr 400.000 Bewohnern. Die Mehrheit der Schüler des öffentlich-städtischen Schulsystems wächst in diesem Kontext auf.

Von 1989 bis 2004 wurde Porto Alegre von der PT, der *Partido dos Trabalhadores* regiert, die 1989 die Praxis des "Orçamento Participativo",

einer Form von "direkter" Demokratie über den investiven Teil des städtischen Haushaltes einführte. Alle Investitionen wurden direkt durch die Bürger in einem langen öffentlichen Diskussionsprozess entschieden, in dem sie ihre Interessen formulierten, Prioritäten setzten und darin eine allgemeine Perspektive der Stadt als Gemeinwesen entwickelten. Diese Form der direkten oder genauer der politischen Demokratie hat in 15 Jahren die öffentlichen Einrichtungen der Stadt und vor allem ihre Beziehungen zum Gemeinwesen wesentlich verändert (Herzberg 2001).

Im Jahre 2004 wurde diese Partei bei den Kommunalwahlen aufgrund starker Bürokratisierung in der Verwaltung dieser Metropole abgewählt. Offensichtlich hatte die Parteiführung infolge innerparteilicher Flügelkämpfe den lebendigen Kontakt mit den Alltagsproblemen und Sorgen der Bürger verloren. Die neue Stadtregierung hat versucht, das Modell der "Direkten Demokratie" ebenso wie das Programm der "Schule des Citoyen" abzuschaffen, was bis heute nicht gelungen ist.

3.2 Die Entwicklung der "Schule des Citoyen" als kollektiver Prozess

In dem Experiment der "Schule des Citoyen" ("Escola Cidadã") wurde und wird versucht, die Praxis der politischen Demokratie auf die Schule zu beziehen und zwar als Demokratisierung der Schule insgesamt, verstanden als Demokratisierung des Zugangs, als Demokratisierung der Produktion und Sozialisation von Wissen und als Demokratisierung der Führung und Organisation der Schule selbst. Die historischen Etappen dieses Versuchs sind bei Fichtner (2001) und Clovis de Azevedo (2000) dargestellt.

Ein erster Schritt bestand darin, LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern zu provozieren, selbst den demokratischen Prozess voranzutreiben und zwar durch eine Reflexion der Alltagspraxis der Schule. Hierbei war ein sehr einfaches Diagnose-Instrument wichtig. Es bestand aus nur zwei Fragen: Welche Schule haben wir und welche Schule wollen wir?

Diese Fragen wurden als eine kollektive Aufgabe wahrgenommen. In der Schulversammlung organisierten sich jeweils vier thematische Gruppen je Schule, die sich vor allem mit folgenden zentralen Problemfeldern beschäftigten: Curriculum, Organisation der Schule, Bewertung und Evaluation, Regeln des Zusammenlebens. Die Diskussion begann in jeder einzelnen Schule und wurde von Vertretern der Schule auf der Ebene der Stadt-Regionen weitergeführt. Die Ergebnisse der Diskussion wurden in die Schulen rückvermittelt. Dann wurden dort Delegierte für die "Verfassungsgebende Versammlung" gewählt, wo die Prinzipien und die Basis-Leitlinien für die

öffentlichen Schulen in Porto Alegre herausgearbeitet wurden, die insgesamt dem Experiment der “Schule des Citoyen” Form und Inhalt geben.

Die Ergebnisse, die mithilfe des Diagnose-Instrumentariums erarbeitet wurden, machten eine extrem konservative Schulstruktur als Erbe einer autoritären Periode deutlich. Im Einzelnen zeigte sich:

1. Die Schule ist wesentlich bestimmt von Ausschluss, Wiederholung, Repression und durch ein Noten- und Bewertungssystem mit einer ausschließlich selektiven Funktion.
2. Die konservative Struktur wird vor allem durch die Form der Organisation und Funktion der Schulinstitution aufrechterhalten und gestützt. Die Schulorganisation reproduziert eine imitative und unkritische Form von Arbeit und Produktion nach dem tayloristisch-fordistischen Modell. Die Schule hat ihre organisatorische Basis in einem System vertikalisierten Macht, in einer extremen Spezialisierung der Funktionen, in einer Parzellierung des Arbeitsprozesses und in einer extrem individuellen Handhabung von fragmentiertem Wissen über diese Zusammenhänge.
3. Die Beziehungen zwischen den vertikalen Ebenen reproduzieren ritualisiertes und automatisiertes Verhalten. Die Individuen stecken angesichts des Dilemmas von Anpassung oder Ausschluss in einer Zwangsjacke.
4. Die Erarbeitung von wirklichem Wissen ist blockiert und ebenso die Wahrnehmung von Beziehungen und Prinzipien, die eine universelle Sicht der Realität ermöglichen.
5. Diese Struktur und Organisation ist nicht in der Lage, sich Theorien und fortschrittliche Praktiken des Lernens und Lehrens anzueignen. Die Organisation des Unterrichts ist gleichsam undurchdringlich, opak.
6. Der Organisationstyp dieser Schule führt zu einer dramatischen Isolierung vom Gemeinwesen und blockierte massiv eine Schul-Praxis als einen gesellschaftlichen dynamischen Prozess, an dem alle Beteiligten mitwirken und in dem Wissen, Können und Fähigkeiten der Individuen als Subjekte dieser Praxis wirksam und lebendig sind (Clovis de Azevedo 2000).

Ausgehend von diesen Befunden wurde die Frage “Welche Schule wollen wir?” bearbeitet. Auf der “Verfassungsgebenden Schulversammlung” von 1995 wurden die Leitlinien für eine neue Organisation sowie für deren pädagogische Praxis formuliert und zwar als Demokratisierung des Zugangs zur Schule, als Demokratisierung des Schulwissens und als Demokratisierung

des Schulmanagements (Clovis de Azevedo 2000). Wir gehen im Folgenden exemplarisch auf die Demokratisierung des Schulwissens ein.

Zentrum einer Demokratisierung des Wissens stellt überraschend eine organisatorische Struktur dar. Unterrichtet wird nicht mehr in Jahrgangsklassen, sondern in "Bildungszyklen". Die Schüler werden nach Alter und Entwicklung aufgeteilt, in jeweils drei Zyklen alle drei Jahre. Der erste Zyklus erfasst die Kinder im Alter von 6-8 Jahren, der zweite die Schüler im Alter von 9-11 und der dritte die von 12-14 Jahren. Damit ist die in Brasilien "Elementarstufe" ("ensino fundamental") genannte Periode von acht auf neun Jahre allgemeiner Schulpflicht erhöht – und zwar ohne die typischen Unterbrechungen, Wiederholungen oder Ausschlüsse. Die einzelnen Lerngruppen, organisiert nach Alter und Entwicklung; Binnen- und Außendifferenzierung, finden sich in den Lernlabors und in den Progressionsgruppen (Rocha 2007: 183f.).

Der Unterricht in Bildungszyklen soll eine Individualisierung des Lernens und der Zeiträume des Lernens ermöglichen. Bildungszyklen reorganisieren und verändern die traditionellen Zeiten und schulischen Räume. Alle lernen dann, wenn ihre jeweiligen Rhythmen und Zeiten respektiert werden, wenn die schulischen Räume redimensioniert werden, um individuelle Zugänge zum Wissen zu ermöglichen.

Grundlegende Basis der gesamten schulischen Arbeit sind die Lebenserfahrungen des Schülers in seinem Viertel. Hier findet sich der Schlüssel für die Umstrukturierung des Curriculums in "Thematische Komplexe", in denen unterschiedlichste Wissensformen und -bereiche in einer radikalen Weise qualitativ neu organisiert werden. Eigene ethnografische Studien der LehrerInnen in ihrem Viertel sowie die theoretischen Prinzipien von Piaget, Vygotskij, Leontjew, Wallon und Freire werden genutzt, um eine neue, hochkomplexe Struktur des spezifischen Schul-Curriculums zu erarbeiten, das sich systematisch dem Problem einer Vermittlung der vielfältigen Formen von Alltagswissen und theoretischem wissenschaftlichen Wissen stellt. Genau hierüber ist die einzelne Schule in der Lage, mit ihrem Viertel als einem Gemeinwesen zu interagieren und sich selbstbewusst als "Kulturellen Pol" ("Polo Cultural") zu definieren.

Aus unserer Sicht haben die Schulen von Porto Alegre die mit der Globalisierung verbundenen Prozesse einer neuen Vergesellschaftung präzise erfasst. An die Stelle der Privatisierung von öffentlicher Erziehung realisieren sie den Versuch einer Rückgabe der Schule an das Gemeinwesen. Dabei entwickeln die Lehrerinnen und Lehrer praktisch, real und konkret etwas

Neues: Erziehung ist nicht Ausstattung mit Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die man für notwendig hält – Erziehung ist Teilnahme an der Kultur. Erziehung ist sowohl der Bildung der Subjekte wie den gesellschaftlichen Veränderungen verpflichtet.

3.3 Die Zentren “Kultur – Sport – Bildung” (C.E.U.) in den Favelas von São Paulo – ein Raum für Inklusion

Was ist ein CEU, ein *Centro Educacional Unificado*? Eine erste, nicht fiktionale phänographische Beschreibung: An einem sonnigen Sonntagnachmittag in der Peripherie von São Paulo – eine *Favela*. Die ganze Familie “genießt” CEU. Einige sind im Schwimmbad, andere Kinder sehen sich im Theater eine Aufführung von “Palavra Cantada” an und einige verbringen den Nachmittag in der Bibliothek oder im Telezentrum mit ihren Eltern oder Freunden. CEU ist voll und das Fußballturnier ist in vollem Gange. Auf der Skaterrampe wird nicht gesprochen, nur geflogen. Viele verbringen den Nachmittag einfach damit, spazieren zu gehen oder einen Schwatz zu halten. Als gesprochenes Wort meint “ceu” auch “Himmel”...

Was ist CEU genau? Das Vereinigte Bildungszentrum CEU war das Hauptprojekt des Sekretariats für Erziehung und Bildung der Stadt São Paulo in der Zeit zwischen 2001 und 2004. Es wurde in seiner Konzeptualisierung, Planung und Realisierung von der leitenden Direktorin für das gesamte Erziehungs- und Bildungssystem von São Paulo, Maria Aparecida Perez, verantwortet.

Im ursprünglichen Entwurf vereinte es auf demselben geographischen Raum in einer *Favela* Schulen, die alle Alterstufen bedienten, ferner kulturelle Einrichtungen (Bibliotheken, Theater, Ateliers, Computerzentren) sowie überdachte Sporthallen, Spielfelder, Skatingparks und Schwimmbecken. Hinzu kamen Angebote der sozialen Fürsorge.

Um die Standorte der 45 geplanten CEUs zu bestimmen, wurden verschiedene Statistiken und offizielle Daten über Gewalt, frühzeitige Schwangerschaft, Arbeitslosigkeit, Familien mit weiblichem Familienoberhaupt, bereits existierende kulturelle Einrichtungen und Freizeitmöglichkeiten, Wohnbedingungen, Mobilität etc. herangezogen – alle Indikatoren, die im Bezug zu den Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen stehen und auf gesellschaftspolitische Maßnahmen, insbesondere Bildungsmaßnahmen, einen besonderen Einfluss haben. Bis zum Jahresende 2004 wurden, in Übereinstimmung mit der ursprünglichen Planung, 21 CEUs eingerichtet. Bis heute hat sich die Anzahl auf 45 erhöht. Der Planungsprozess selbst

wurde durch komplexe Formen der Partizipation und Mitbestimmung der *Favelados* bestimmt, auf die wir hier leider nicht eingehen können (Doria/Perez 2007; Munhoz 2004; Padilha/Silva 2004).

Alle CEU-Zentren wurden in der Peripherie, in den Zonen von Armut und dramatischer Bedürftigkeit eingerichtet, das heißt in den *Favelas* von São Paulo. Jede CEU-Einheit hat mit ihren ca. 13.000 qm eine Tagesstätte für 300 Kinder von 0-3 Jahre, einen Kindergarten für 840 Kinder von 4-6 Jahre, eine Grundschule für Kinder von 7-14 Jahre und eine Abendschule für 1.840 Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Außerdem gehören zu jedem Zentrum ein Telezentrum, eine gemeinschaftliche Bäckerei, ein gemeinschaftliches Zentrum, ferner eine Halle für Theater-, Musik- und Filmvorführungen mit 450 Sitzen, eine Bibliothek mit 20.000 Büchern, Musik- und Tanzräume, zwei Orchester (ein Streichorchester und eine Big Band), ein gemeinschaftlicher Radiosender, Multimedia Aufnahme- und Produktionsstudios, eine Kunstschule, eine Sporthalle, offene Sportplätze, Gras- und Sand-Fußballplätze, eine Skateboard-Loipe und drei beheizte Schwimmbäder (Prefeitura Municipal de São Paulo 2003).

Zugleich ist jede CEU-Einheit einzigartig. Ihre Identität entsteht aus den Widersprüchen zwischen den allgemeinen Strukturen, die sich vor allem in den neuen architektonischen Komplexen von Schule, Sport und Kunst/Kultur verkörpern, und der jeweiligen Bevölkerung dieser *Favela*. Es existieren auch Widersprüche zwischen den Lebenserfahrungen der Eltern im Hinblick auf Lernen, Kultur/Kunst und Sport und ihrer heranwachsenden Kinder und Jugendlichen. Zu nennen sind auch ganz allgemein die Widersprüche zwischen der individuellen Erfahrung, Kenntnissen und Wissensformen in dieser *Favela* und den allgemeinen Wissens- und Lebensformen der brasilianischen Kultur. Diese Widersprüche bilden ein Netzwerk für das Entstehen von Neuem.

In CEUs gehen Bildungsprozesse weit über die traditionelle Schule mit ihren typisch auf den Klassen- oder Schulraum beschränkten Aspekten hinaus. Schule öffnet ihre vier Wände und bezieht sich in vielen Ebenen auf die soziale Wirklichkeit der *Favela*. Im CEU wird die traditionelle Schule in einen Raum des Zusammenlebens, in ein Begegnungszentrum, einen Kulturraum mit ganz unterschiedlichen Aktivitäten verwandelt. Wir treffen hier in São Paulo bei den *Favela*-Bewohnern, bei den Marginalisierten, auf einen Traum von einer demokratischen Schule mit einer auf den Menschen bezogenen Bildung – im Gegensatz zu jenem zweckorientierten Unterricht, der

ausschließlich der Instrumentalisierung für den Arbeitsmarkt oder der Vorbereitung für die Universität dient.

Die CEUs verstehen sich als einen Raum, der Erziehung/Bildung, Kultur und Sport in neuen Formen verbindet. Diese "Wissensformen" werden hier aufeinander bezogen und miteinander verbunden. Sie sollen dazu beitragen, dass die Individuen, die in diese Räume eintreten und sie sich aneignen, vor allem ihre eigene Identität finden oder ein Stück weiterentwickeln. Ein CEU wurde als ein Raum der Reflexion konzipiert, aber auch als ein Raum für Wünsche (*desejos*), als ein Raum für Studien und gemeinsame Entwicklung von Wissen, als ein Raum, um etwas über sich und die Welt, in der wir gemeinsam leben, zu erfahren. Er wurde auch als Raum konzipiert, der individuelle und kollektive Aktionen ermöglicht und als Raum der Partizipation. Eine theoretische Perspektive dieses praktischen Zusammenhangs von Wunsch (*desejo*) und geographischem Raum hat Milton Santos ausgearbeitet (Santos 2007: 326f.).

Die CEUs agieren als Entwicklungspole für ein Gemeinwesen, in dem die Integration der kulturellen Erfahrungen von Marginalisierten gefördert und Aufgaben der Organisation und der Artikulation von sozialen Beziehungen in der jeweiligen *Favela* übernommen werden. Die CEUs geben Kindern und Jugendlichen eine Chance, sich bewusst auf die eigene Kultur, Familie, Erziehung und Bildung, Sexualität zu beziehen und dabei zugleich die modernsten Formen der neuen Kommunikations- und Informationstechnologien zu handhaben. Völlig unerforscht ist bisher, welche Rolle in dieser Praxis gerade die Verbindung von Kultur/Kunst und Sport hat.

4. Ausblick

Im Untertitel unseres Beitrages haben wir eine Frage formuliert. Für Stefan Zweig war dies keine Frage, sondern eine Feststellung, die er als Titel seines letzten Buches: *Brasilien – Ein Land der Zukunft* wählte, bevor er 1942 in diesem Land seinem Leben selbst ein Ende setzte.

Wir möchten unseren Untertitel als Frage offen lassen, weil wir der Ansicht sind, dass sie allein aus einer Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem nicht beantwortbar ist. Trotz der unterschiedlichen Perspektiven, die wir als Autoren dieses Beitrages (ein Europäer, eine Brasilianerin und ein Brasilianer) repräsentieren, haben für uns *Escola Cidadã* und die CEUs etwas gemeinsam. *Escola Cidadã* und die CEUs sind exemplarisch, denn sie überwinden in ihrer Praxis das herkömmliche Modell eines Bildungssystems, wie es sich in den letzten 200 Jahren – ausgehend von Europa als Uni-

versalie – ausgebildet hat. Sie entwickeln – im Einzelnen sehr unterschiedlich – eine Praxis von Erziehung und Bildung als “reflexivem Tätigkeitssystem”, das von dem Gemeinwesen als den wirklichen, praktisch tätigen, ihr Leben und damit die gesellschaftlichen Verhältnisse produzierenden Menschen ausgeht. Mit unseren herkömmlichen Begriffen von Erziehung und Bildung, von Schule und Unterricht würde man diese Wirklichkeit nicht angemessen beschreiben und verstehen.

Literaturverzeichnis

- Brasil (2005): *MEC. Censo Escolar/2005*. (<<http://www.inep.gov.br/download/censo/2005/Internet2005.zip>>; 25.05.2009).
- (2006): *MEC. Censo Escolar/2006*. (<<http://www.inep.gov.br/download/censo/2006/Internet2006zip>>; 25.05.2009).
- (2008): “Síntese dos Indicadores Sociais 2008: Uma análise das condições de vida da população brasileira”. Rio de Janeiro: IBGE. In: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2008/indic_sociais2008.pdf> (25.05.2009).
- Brito, Fausto (2006): “O Deslocamento da população brasileira para as metrópoles”. In: *Estudos Avancados*, 20, 57, S. 221-236. (<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n57/a17v2057.pdf>>; 25.05.2009).
- Clovis de Azevedo, José (2000): *Escola Cidadã. Desafios, Diálogos e Travessias*. Petropolis: Vozes.
- Cunha, Euclides da (1994): *Krieg im Sertão*. Aus dem brasilianischen Portugiesisch von Berthold Zilly. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Doria, Og/Perez, Aparecida (2007): *Educação, CEU e Cidade – breve historia da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo*. Porto Alegre: Livraria do Arquiteto.
- Fichtner, Bernd (2001): “Das Gedächtnis der Zukunft. Porto Alegres Schulen des Citoyen in der Perspektive von Gaspard Monges École Polytechnique”. In: *Jahrbuch für Pädagogik 2001 – Zukunft*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 107-124.
- Fontoura, Joana (2007): “Die Zukunft der Ausbildung in Brasilien. Der neue Plan zur Entwicklung des Bildungswesens”. In: *Focus Brasilien*, 5. (<http://www.kas.de/wf/doc/kas_11080-544-1-30.pdf>; 25.05.2009).
- Herzberg, Christian (2001): *Wie partizipative Demokratie zu politisch-administrativen Verbesserungen führen kann: der Bürgerhaushalt von Porto Alegre*. Münster: LIT.
- Munhoz, César (2004): *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã: CEU e OP Criança*. São Paulo: Editora Cortez.
- Padilha, Paulo R./Silva, Roberto da (2004): *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã: CEU e OP Criança*. São Paulo: Cortez.
- Pfeiffer, Dietmar K. (2005): *Das brasilianische Bildungswesen. Entwicklungen und Probleme*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Pochmann, Márcio (2008): *Desigualdade e Justiça Tributária*. Brasília, D.F.: IPEA.

- (2009): *Proprietários: Concentração e Continuidade*. São Paulo: Cortez.
- Prefeitura Municipal de São Paulo (2003): *Centro Educacional Unificado – CEU, a cidadania decolando em São Paulo*. São Paulo: PMSP.
- Rocha, Silvio (2007): “Eine andere Welt ist möglich – Das Beispiel Porto Alegre: Schule und Unterricht als kollektives Instrument des Gemeinwesens”. In: Benites, Maria/Fichtner, Bernd (Hrsg.): *Vom Umgang mit Differenz. Globalisierung und Regionalisierung im interkulturellen Diskurs*. Oberhausen: Athena, S. 177-188.
- Santos, Milton (³1996): *A Urbanização Brasileira*. São Paulo: Hucitec.
- (⁴2007): *A natureza do espaço: técnica, tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP.
- Schäfer, Karl Heinz (2004): *Das brasilianische Bildungssystem im Spiegel von Demokratisierung und Globalisierung: Eine kritische Bestandsaufnahme der Entwicklung des brasilianischen Bildungswesens an der Jahrtausendwende*. Idstein: Baum.
- Schrader, Achim (1994): “Bildung”. In: Briesemeister, Dietrich et al. (Hrsg.): *Brasilien Heute*. Frankfurt am Main: Vervuert, S. 404-420.
- Weiselfisz, Julio Jacobo (2006): *Relatório de Desenvolvimento Juvenil*. Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília. In: <<http://www.oei.es/oeivirt/DesenvolvimentoJuvenil2006.pdf>> (25.05.2009).